

ANÁLISE DE MATERIAIS DE REFERÊNCIA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DESTINADOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



Vol. II Número 22 Jul./Dez. 2016

Ahead of Print

ANALYSIS OF REFERENCE MATERIALS IN THE AREA OF INTELLECTUAL DISABILITY INTENDED FOR CONTINUED TEACHER TRAINING

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana ¹

Vanessa Cristina Paulino ²

Enicéia Gonçalves Mendes ³

Adriana Garcia Gonçalves ⁴

RESUMO: A escolarização de alunos com deficiência intelectual atualmente baseia-se em princípios filosóficos, políticos e legais de inclusão, que preveem a matrícula de todos os alunos em salas regulares do ensino comum e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, se faz mister a provisão de cursos de formação de professores que contemplem essas demandas. Considerando a crescente oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) pelo Ministério da Educação, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de identificar e analisar materiais instrucionais na área da deficiência intelectual, utilizados na formação de professores de educação especial, disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Após uma busca no site foram encontrados dois Materiais: Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental e O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual. Estes foram analisados em categorias temáticas, o que permitiu a detecção de concepções relacionadas à deficiência, ao AEE, à interação do professor da sala comum; ao uso de ferramentas e por fim, à avaliação de estudantes com deficiência intelectual. Avalia-se que, de um modo geral, os materiais analisados perpassaram temáticas importantes relacionadas à deficiência intelectual. Conquanto, como materiais instrucionais destinados à formação de professores no AEE de quase todo o território nacional, entende-se que alguns aspectos importantes podem ter

¹ Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP e Psicologia pela UNESP. Docente das Faculdades Integradas de Jaú. E-mail: amorasmaturana@gmail.com

² Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação Especial pela UFSCar. Pedagoga com Habilitação em Deficiência Visual. Técnica em Assuntos Educacionais na UFSCar. E-mail: vanessaakju@gmail.com

³ Doutora em Psicologia pelo IP-USP. Mestre em Educação Especial na UFSCar. Graduação em Psicologia na FCLRP-USP. Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora da rede de pesquisadores do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Coordenadora do Programa de Extensão sobre Formação Continuada em Educação Especial PROEX/UFSCAR). Pós-doutorado na Université Paris V- Sorbonne na França (2007-2008). E-mail: eniceia.mendes@gmail.com

⁴ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Pedagoga e Fisioterapeuta. Docente da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. E-mail: adrigarcia33@yahoo.com.br

sido negligenciados ou preteridos, em razão de um posicionamento político e teórico de alguns de seus autores. Como conclusão sugere-se a realização de novas pesquisas bibliográficas, para a análise e a reanálise de materiais instrucionais destinados à formação de professores de educação especial em EaD, com a expectativa de que os achados possam, de algum modo, contribuir para as discussões sobre a elaboração de materiais instrucionais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de Professores. Deficiência Intelectual

ABSTRACT: The education of students with intellectual disabilities is currently based on philosophical, political and legal integration principles, which provide for the enrollment of all students in regular education and common classrooms offering the Specialized Educational Assistance (SEA). For this is important offering preparation for teachers that address these demands. Considering offering Distance Education courses by the Ministry of Education, carried out a literature review aiming to identify and analyze instructional materials in the field of intellectual disabilities, used in special education teacher preparation, available on the Ministry of education (MEC) / Department of Continuing education, Literacy, Diversity (SECADI) site. After a search on the site two materials was found: Educational Service Specialist - Intellectual Disability and Support Services Specialized Education for Students with Intellectual Disabilities. These were analyzed in categories, which allowed the detection of concepts related to disability, the interaction between specialized and regular teacher¹; the use of tools and finally the assessment of students with intellectual disabilities. It is estimated that, in general, the materials analyzed permeated some important issues related to intellectual disability. Although, as instructional materials for teacher training in the SEA nationwide, it is understood that some important aspects may have been neglected or unsuccessful, because of a political and theoretical positioning of some of its authors. As a conclusion it is suggested to conduct further exploratory research, bibliographic, for the analysis and the review of instructional materials for special education teachers preparation in distance education, with the expectation that the findings may somehow contribute to discussions about instructional materials.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive Education. Teacher Preparation. Intellectual Disability

INTRODUÇÃO

A história da educação especial tem sido perpassada por diversos paradigmas, concepções de homem e sociedade. Na atualidade, uma sociedade inclusiva é notada como um processo fundamental para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático (MENDES, 2006). A escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial em salas regulares do ensino comum é palavra de ordem nos dias atuais. Assim, políticas, planos, leis e decretos surgem na tentativa de padronizar e operacionalizar esse processo.

Atualmente, a denominação encontrada nos documentos oficiais para o antigo termo “necessidades educacionais especiais” é “público-alvo da educação especial” (PAEE). A mudança não ficou apenas na nomenclatura, mas também na tipificação dos alunos a serem atendidos, envolvendo, de acordo com o Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011: “§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011).

Enquanto medida instituída pela política nacional a fim de garantir a permanência do aluno PAEE em escolas comuns, encontra-se a definição do Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar e/ou suplementar que consiste em um “[...] conjunto de

atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011).

Com a nova medida, fez-se necessário instrumentalizar e formar o professor para atender às propostas de implementação da Política, uma vez que essa implica em “[...] reestruturação das práticas pedagógicas da educação especial e comum” (BRASIL, 2009). Nesse sentido, e considerando a abrangência da internet no território nacional, tem-se como opção a Educação à Distância (EaD), por prever que professores de praticamente todo o país tenham acesso à formação necessária ao novo cenário pedagógico. Além da disseminação de conhecimento, o ambiente virtual tem como prerrogativa facilitar a formação de grupos de estudos e a troca de experiência entre professores de diversas partes do país. Em virtude da demanda de formação na área da educação especial, especialmente a partir da nova política de educação especial (BRASIL, 2008), aliada às possibilidades e abrangência da EaD, foi proposto pelo MEC o Projeto Político Pedagógico de Curso de Especialização *Lato Sensu* em Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009).

Os cursos de formação continuada, inicialmente propostos pela extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, têm tido como objetivo principal a formação de professores para o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas comuns das redes públicas de ensino. Entre os motivos que justificam a criação desses cursos situam-se: a alegação de que esta proposta fortaleceria a inclusão nas escolas públicas (BRASIL, 2009); o aumento do número de matrículas de alunos PAEE em escolas comuns; a expansão das e o decorrente aumento na demanda de contratação de educadores especiais.

A partir de então, a Rede de Formação Continuada de Professores em Educação Especial selecionou Universidades e cursos para atender à demanda proposta pela extinta SEESP. Os cursos selecionados sobre o AEE foram: Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Ceará (UFC); Especialização em Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva (AEE) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus Marília; Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva (AEE) da Universidade Estadual de Goiás (UEG); Aperfeiçoamento - Curso Básico de Educação Especial em AEE da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Curso de Extensão em práticas educacionais inclusivas da UNESP – Campus Bauru e Extensão em Formação de professores do Ensino Fundamental para Atendimento ao Aluno com Deficiência Mental da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Ao todo foram propostos oito cursos na modalidade de EaD, que pretendiam suprir conteúdos por vezes não vistos durante o processo de formação inicial e fornecer formação continuada aos professores para a atuação no AEE. De acordo com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o professor especializado deve possuir formação inicial e continuada que o habilite para a docência e conhecimentos específicos na área da Educação Especial. Logo, a proposta desses cursos é justificável para essa finalidade e deve ter como principal referência o documento da política nacional (BRASIL, 2008).

Com o objetivo de realizar uma análise dos materiais instrucionais de alguns destes cursos são primeiramente discutidas as concepções exibidas em seus documentos norteadores sobre: inclusão; papel do professor especial; atendimento educacional especializado; e aluno com deficiência intelectual.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

No âmbito da perspectiva educacional inclusiva para o PAEE, destaca-se o

histórico das diretrizes legais que regulamentam a formação e a atuação do professor de educação especial. Cita-se, inicialmente, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) por prever que os sistemas de ensino devem assegurar professores com especialização em educação especial, em nível médio ou superior, na oferta do AEE e com capacitação na área, para a atuação nas salas de aula do ensino regular. A Resolução do CNE nº 02/2001 (BRASIL, 2001) apresenta considerações semelhantes às da LDB, pois pressupõe que os professores, para atuarem com alunos do PAEE, podem ter duas formações: capacitação e especialização, de acordo com o contexto, regular ou especial.

A formação dos professores capacitados, tanto em nível médio como superior, supostamente seria por meio de disciplinas ou tópicos, que contemplassem discussões a respeito da educação de alunos com deficiência. Os professores especializados, conforme a mesma resolução, deveriam ter formação específica na graduação em educação especial ou em uma de suas áreas ou ainda em nível de pós-graduação em áreas específicas do conhecimento, de modo que tanto identificassem as necessidades dos alunos quanto viabilizassem condições para o seu atendimento.

Os professores capacitados, bem como os especialistas em Educação Especial, conforme a Resolução CNE nº 02/2001 (BRASIL, 2001) deveriam atuar em cooperação, de modo que decidissem sobre as melhores estratégias para favorecer as potencialidades dos alunos do público alvo da Educação Especial. No tocante à formação do professor especialista, percebe-se nesta resolução um progresso quando comparada à Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), pois esta previa que a formação poderia acontecer em nível médio (MELLO, 2000).

Com base nesses documentos legais, a formação do professor especialista geralmente acontecia nos cursos de Pedagogia, na habilitação em Educação Especial ou em uma de suas áreas. No entanto, com a Resolução CNE nº 01/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, todas as habilitações foram extintas, o que suscitou novas demandas à formação de professores. Pelo novo formato dos cursos de Pedagogia e tendo em vista a proposta do AEE, os cursos da Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, na modalidade EaD, acabaram sendo uma das únicas alternativas para a formação deste profissional. Além destes cursos no formato EaD, tem-se apenas dois cursos de licenciatura em Educação Especial em instituições públicas: um localizado na região sul, ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria e o outro na região sudeste, sob a responsabilidade da Universidade Federal de São Carlos. Vê-se com essa situação a carência de cursos na modalidade presencial, nesta área, especialmente quando se verifica que, anualmente, são formados em média 77 profissionais por ambas instituições (UFSM, s.d.; UFSCar, s.d.).

Com os Decretos e Resoluções instituídos após a elaboração da nova política (BRASIL, 2008), além do incentivo previsto para a formação de professores de Educação Especial, sobretudo na modalidade EaD, são definidas as suas atribuições. Das oito atribuições do professor do AEE, contidas na Resolução CNE/CBE nº 04/2009 (BRASIL, 2009) em cinco incisos (I, II, III, IV e VII) estão previstas atividades centradas no aluno, o que marca uma concepção de trabalho do professor majoritariamente direcionada ao aluno do PAEE. Os três incisos restantes abordam as seguintes relações: professor especializado e áreas intersetoriais (inciso V); professores e famílias (inciso VI); professor especializado e professores da sala de aula comum (inciso VIII). Todas as atribuições indicam que a responsabilidade principal do professor especializado é garantir o processo de inclusão escolar.

Assim como para a educação regular, a proposta de formação de professores para a educação especial apresenta indefinições, inclusive legais, quanto ao seu nível (BUENO, 1999; MELLO, 2000). Conforme afirma Leite (2004), o professor especialista deve ter uma

formação consistente, com conteúdos e estratégias metodológicas que lhe permita atuar com responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, a autora salienta que isso não significa que o ensino ao aluno do PAEE se restringe à utilização de um arsenal de recursos pedagógicos, mas que estes devem ser utilizados para promover a prática pedagógica e o acesso ao currículo escolar.

Diante do exposto questionam-se quais seriam as competências necessárias e qual é o conteúdo dos materiais instrucionais disponíveis nas propostas atuais de formação de professores nesses cursos de especialização a distância, financiados pelo Ministério da Educação.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SERVIÇOS, PROCEDIMENTOS E DIRETRIZES

Para além das atribuições do professor especialista, os documentos oficiais elaborados a partir da nova política (BRASIL, 2008) delimitam, também, o público-alvo dos serviços da educação especial, a saber: os “alunos com deficiência, aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. Nessa investigação optou-se por aprofundar alguns dos materiais utilizados no processo formativo do educador especial para atuar com estudantes com deficiência intelectual (DI), por constituírem o maior percentual de matrícula em escolas regulares, em comparação às outras deficiências (BRASIL, 2006b).

As pessoas com deficiência intelectual, historicamente, até mais do que outras categorias de deficiências, sempre foram alvo de exclusão. No Brasil, Omote (2004) cita que, no âmbito da democratização do acesso à educação, o fracasso de grande parte do alunado frente às demandas do sistema educacional, apesar de ser ocasionado por diferenças culturais, sociais, econômicas, foi circunstancial para a criação de mecanismos para identificação baseados em testes de inteligência e para o tratamento dos desviantes. Tais mecanismos, apesar de adequados às suas necessidades, atribuiu-lhes o descrédito social e o estigma. (MENDES, 2006; MAGALHÃES, 1997). Desta maneira, torna-se importante a delimitação e clarificação do processo de classificação de estudantes na área da DI.

A respeito dos serviços específicos para o estudante com DI, quando este frequenta a sala de aula comum, cita-se inicialmente a adequação curricular, indicada pela Resolução CNE/CBE nº 2 (BRASIL, 2001). Ademais das adaptações, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) expõem ainda que alguns estudantes, devido a graves disfunções, podem não se beneficiar do currículo escolar, mesmo que adaptado, sendo, nestas circunstâncias, recomendada a elaboração de um currículo, definido como especial, que contemple aspectos mais funcionais e práticos, de acordo com a necessidade apresentada pelo educando. O PCN (1998) expõe, também, que tanto a avaliação quanto a promoção do estudante com deficiência exercem um importante papel nas adaptações curriculares propostas. No âmbito das necessidades do aluno, os processos avaliativos devem estar sensíveis ao seu desenvolvimento, às suas competências curriculares e ao seu estilo de aprendizagem.

A respeito da atuação do professor de apoio ou de educação especial, os documentos oficiais (BRASIL, 2000a) pressupõem que esse profissional deve atuar de modo cooperativo com o professor regular, desde o planejamento até a implementação das práticas pedagógicas inclusivas, à semelhança da atuação do professor de coensino ou colaborativo, descrita por Mendes, Almeida e Toyoda (2011). Entretanto, alguns autores são reticentes quanto à atuação do professor de educação especial na proposta do coensino, por considerarem que esse modelo compactua da ideia de que o aluno é responsável pelo seu fracasso escolar, que apenas o professor especialista pode adequá-lo ao ensino regular, assim

como por entenderem que o professor limitaria a autonomia dos estudantes com deficiência, visto que os tornaria dependentes (MANTOAN, 2000). Entretanto, faz-se mister relevar o equívoco neste entendimento, uma vez que o apoio de um professor tende a incentivar a ação e participação do estudante com deficiência, assim como: “[...] favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário” (PCN, 1998, p. 53).

Alguns autores também criticam a proposta de adaptação curricular por considerarem que esta prática representaria uma forma de exclusão. Avaliam não ser possível prever e registrar em um currículo individualizado a extensão ou a profundidade dos conteúdos que um estudante terá acesso, pois isso seria determinado pelo próprio aluno, o qual regularia o seu processo de construção intelectual (MANTOAN, 2000). Ressalva-se, porém que, no entendimento da proposta do PCN (1998) e de outro documento oficial (BRASIL, 2000b) a adaptação não representaria um empobrecimento das expectativas de aprendizagem, mas sim possibilitaria que os estudantes com deficiência, apesar de suas particularidades, tivessem acesso a objetivos escolares viáveis e significativos, em contexto inclusivo e com seus pares.

Mantoan (2000), ainda que lance críticas gerais à proposta de adaptação curricular para estudantes com DI, assim como o PCN (1998b), também avalia como relevante e necessária a realização de atividades pedagógicas pautadas no trabalho coletivo, nas quais sejam privilegiadas e valorizadas a cooperação, a diversidade, assim como os interesses e talentos individuais, na execução de metas comuns ao grupo.

Entende-se, considerando que o MEC tem investido na formação de professores de educação especial na modalidade EaD, que tais aspectos, relativos ao atendimento educacional a estudantes com deficiência intelectual, sejam contemplados nos materiais instrucionais de apoio destes cursos.

Possari e Neder (2009) pontuam que os profissionais, no processo de elaboração de materiais didáticos para cursos EaD, seja de texto didático específico ou de guia didático, pela responsabilidade que assumem na ausência de um professor presencial, devem ter clareza dos objetivos de estudo, referente a um conteúdo, além de ter como base o projeto do curso e a concepção de currículo empregada. Assim, surgem alguns questionamentos: os materiais de referência destinados à formação continuada de professores de educação especial, na área da deficiência intelectual, preveem os conteúdos específicos da área da deficiência intelectual? Como esses conteúdos são abordados, enfatizados?

Dessa forma, faz-se mister analisar documentos que norteiam a educação continuada nas escolas, pois como visto, a postura assumida em documentos oficiais, seus conceitos, ideologias, métodos, técnicas e termos serão os responsáveis por permear a prática dos profissionais que atuarão com esses alunos. Assim, a presente investigação teve como objetivos principais identificar e analisar o conteúdo temático dos materiais instrucionais na área da deficiência intelectual de cursos EaD propostos pelo Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que estivessem disponíveis no site deste Ministério.

MÉTODO

Com o intento de contemplar os objetivos desta investigação, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica. Adaptando as etapas da pesquisa bibliográfica, indicadas por Gil (2008), procedeu-se à seguinte condução: formulação do problema, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, leitura do material, confecção das categorias temáticas, construção lógica do trabalho, análise e discussão dos resultados e redação. Conforme indicação de Godoy

(1995), relativa à atenção especial que se deve ter na pesquisa documental quanto à escolha do material, acesso a eles e análise, focou-se a busca nas publicações relacionadas à temática, disponibilizadas no site do MEC/SECADI. Foram localizados dois materiais instrucionais destinados à formação de professores na área da deficiência intelectual: Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental (GOMES; et al, 2007) e O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2007). Esses materiais foram elaborados para subsidiarem cursos de formação de educadores, na modalidade EaD, realizados pelo MEC em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC). Após a leitura inicial, e a partir das particularidades, indicadas pela literatura a respeito do ensino ao estudante com deficiência intelectual, algumas delas elucidadas anteriormente – adaptação curricular, avaliação, atendimento educacional especializado – foram levantadas categorias temáticas, comuns aos dois materiais instrucionais. Assim, a análise dos materiais pautou-se nas seguintes categorias temáticas: Atendimento Educacional Especializado, Interação Professor do AEE e Professor da Sala de Aula Comum, Currículo Escolar: Adaptação Curricular e Avaliação do Estudante com Deficiência Intelectual.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a formulação das categorias temáticas, procedeu-se à análise dos dois materiais instrucionais.

MATERIAL INSTRUCIONAL I – ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - DEFICIÊNCIA MENTAL (GOMES; ET AL, 2007)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O material Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental (GOMES et al, 2007), elaborado com a finalidade de respaldar as atividades de um curso de Aperfeiçoamento, na modalidade EaD, proposto pela Universidade Federal do Ceará, é composto dos seguintes capítulos: Atendimento educacional especializado em deficiência mental; A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência mental; e Mediações da aprendizagem da língua escrita por alunos com deficiência mental.

Gomes et al (2007), sobre o AEE, recordam interpretações equivocadas de leis anteriores, as quais geravam o entendimento de que esse atendimento poderia substituir o ensino regular comum. O Material I destaca o período integracionista, que visava treinar o aluno com deficiência intelectual, por meio da aquisição de conteúdos específicos do ensino regular comum. Nesse aspecto, Gomes et al (2007) criticam especialmente as práticas pautadas no concreto, descontextualizadas e alienantes, as quais eram fundamentadas na premissa de que os estudantes com DI aprendiam apenas por essa via. Esses apontamentos convergem para os resultados apresentados por Lopes e Marquezine (2012) ao identificarem que, na perspectiva dos professores, o AEE não deve ser confundido com o serviço de reforço escolar, o qual geralmente é respaldado na reprodução dos conteúdos escolares. Nessa direção, o Material I prevê que o AEE, destinado aos estudantes com deficiência intelectual, tem como missão ensinar algo que seja diferente do ensino comum e, ao mesmo tempo, remover as barreiras que impeçam o acesso ao currículo a tais estudantes, que no caso residem na maneira como lidam com o saber.

Tendo como referência a teoria Piagetiana, os autores propõem que os estudantes com DI não dependem de suportes externos para acessarem o conhecimento; como acontece, por exemplo, com o educando com cegueira; mas requerem uma mudança

interna, ou seja, da saída de uma condição passiva para ativa, diante da aprendizagem. Desse modo, reiteram que atividades repetitivas não proporcionarão uma aprendizagem ativa aos estudantes com DI, visto que isso apenas será possível pelo exercício intelectual, por meio de abstrações, de modo que as ações práticas sejam projetadas e coordenadas no pensamento. Gomes et al (2007) citam o exemplo de uma atividade comumente proposta no AEE aos estudantes com deficiência intelectual: fazer bolinhas de papel para serem coladas sobre figura traçada, ressaltando que o professor pode explorá-la de maneiras distintas quanto aos objetivos.

Sobre o local de oferta do AEE, os autores preveem que aconteça em um espaço reservado para essa finalidade, no caso, nas SRM. Acerca do tempo de atendimento os autores entendem que deve ser definido em conformidade com as necessidades de cada aluno, desde que aconteça no período oposto ao da matrícula no ensino regular comum, conforme preconizado pela política (BRASIL, 2008). Em virtude desse entendimento, Gomes et al (2007) sugerem que as escolas especiais, em suas respectivas áreas de deficiência, realizem esse atendimento de forma complementar e não mais como um substitutivo. Sobre esse aspecto vê-se a coerência da proposta com os documentos legais, os quais inclusive preveem o financiamento às instituições especializadas que ofertarem o AEE (BRASIL, 2008, 2009). Para ilustrar as atividades típicas do AEE a esse público, bem como a possibilidade de ser ofertado por instituições especializadas, os autores apresentam um projeto realizado na APAE de Contagem (MG). Em suma, a ideia que prevalece é a de que o AEE para o aluno com DI não deve funcionar como reforço escolar, mas sim objetivar habilidades de abstração, dando ao professor liberdade para planejar suas atividades.

INTERAÇÃO PROFESSOR DO AEE E PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM

Apesar de os documentos legais nacionais (BRASIL, 2008, 2009), destinados à implementação de sistemas educacionais inclusivos, preverem a atuação colaborativa entre professores de educação especial e do ensino comum, o Material I não apresenta de maneira explícita como deve ser essa atuação. Ao citar a interface entre os dois professores, Gomes et al (2007) entendem que essa deve acontecer conforme a necessidade de cada caso, visto que os profissionais devem preocupar-se não apenas com a mera apropriação do conteúdo escolar por parte do aluno com deficiência, mas com outros saberes e com o modo que este constrói o seu conhecimento. Gomes et al (2007) citam também a necessidade do professor do ensino comum realizar atividades diversificadas com todos os estudantes; para tanto, sugerem o apoio da gestão escolar e de outros especialistas, no entanto, não especificam as contribuições do professor de educação especial.

Embora o Material I seja destinado à formação de professores de AEE, nele são indicadas atividades e estratégias que proporcionam a apropriação da leitura e da escrita por estudantes com deficiência intelectual, em sala de aula comum. Por esse aspecto, subentende-se ser necessária a atuação colaborativa, como também a troca de informações entre professores de educação especial e da classe comum. Todavia, esse aspecto é elucidado por Gomes; et al (2007) apenas quando menciona o modelo de AEE proposto pela APAE de Contagem (MG).

Infere-se que a atuação do professor de educação especial, de modo colaborativo com o professor do ensino comum, não tenha sido tão explorada no documento, em razão de um dos seus autores, ter opinião contrária a esse modelo (MANTOAN, 2000). Apesar disso, atenta-se para o fato de que a atuação colaborativa como modelo de apoio à escolarização de estudantes com deficiência intelectual pode ser favorável à autonomia, produtividade funcional destes, nos diferentes contextos. (PCN, 1998, MENDES;

ALMEIDA; TOYODA, 2011).

CURRÍCULO ESCOLAR: ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Sobre as questões relacionadas ao currículo escolar, Gomes et al (2007) preocupam-se com as mudanças necessárias no contexto escolar geral para que a escola possa de fato atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Ressaltam, ainda, o desafio da escola no sentido de responder ao seu objetivo de ensinar e favorecer aos alunos a apropriação do conteúdo curricular, para que possam construir o seu conhecimento. Todavia, as autoras posicionam-se contrárias à implementação de um aspecto importante, a adaptação curricular, para que os estudantes com deficiência intelectual sejam atendidos nas suas necessidades.

No entendimento de Gomes et al (2007) uma escola inclusiva não diferencia o ensino para os estudantes com deficiência, mas propõe atividades diversas, graduadas, para contemplar todos os níveis de compreensão e interesses, com referência no mesmo conteúdo curricular. Citam como exemplo dessa prática o ensino dos planetas do sistema solar, no qual podem ser propostas atividades como: produção de textos, construção de maquetes, realização de pesquisas em diferentes fontes, apresentação de seminários sobre o tema, entre outras. Nela, cada aluno ficaria responsável por uma tarefa, de acordo com seu interesse e habilidade, sem ser previamente imposta a sua realização pelo professor.

Nessas sugestões de atividades, com base no PCN (1998) e em Brasil (2000a), entende-se que, apesar da negação explícita por parte dos autores do Material 1, são previstas adaptações curriculares não significativas, ou de pequeno porte, pelo ajuste nos procedimentos didáticos, nas atividades, nos objetivos e conteúdos. Contudo, esses ajustes se diferenciam de adaptações curriculares por serem destinados a todos os estudantes da sala, não apenas àqueles com deficiência.

AValiação DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

No que se refere à avaliação para identificação de estudantes com essa deficiência, antes de iniciarem as considerações de como deve ser o AEE, Gomes et al (2007) pontuam as classificações vigentes dessa deficiência e chamam a atenção para as dificuldades históricas encontradas para essa finalidade, coerente ao expresso por Maia e Fonseca (2002) e por Veltrone (2011). Ainda sobre esse assunto, Gomes et al (2007) apropriam-se da teoria psicanalítica em uma tentativa de compreensão das características dos estudantes com DI. No que tange à avaliação pedagógica, no AEE, pontuam que essa deve ser realizada no início e no final, com o objetivo de respaldar a elaboração do plano de trabalho. Conexo ao que indicou Vygotsky (1995), essas avaliações devem expressar o interesse e o conhecimento que o aluno dispõe e que está em vias de apropriar, e não apenas aquilo que não é capaz de fazer.

Acerca da avaliação pedagógica relativa à sala de aula comum, os autores assinalam que tem como fim o conhecimento sobre os avanços acadêmicos durante um período letivo, de modo correspondente ao que destacou o documento do PCN (1998). Ademais, a partir da experiência apresentada por Gomes et al (2007) da APAE de Contagem (MG), tem-se que a avaliação é parte do processo ensino-aprendizagem, concebida de forma contínua, sendo, então, vislumbrados não apenas os avanços, mas também as estratégias utilizadas pelo aluno na apropriação do conhecimento. Com esse fim, são indicadas diferentes estratégias e instrumentos avaliativos, dentre os quais, citam-se as observações individuais e coletivas, assim como o portfólio. Por fim, a avaliação para promoção dos estudantes com deficiência, respeitadas as suas particularidades acadêmicas, de acordo com Gomes; et al (2007), deve

pautar-se nos mesmos critérios esperados para os estudantes sem deficiência, posto que, diferenciações dessa natureza, são consideradas discriminações negativas, congêneres ao que prevê o PCN (1998) nas adaptações curriculares significativas ou de grande porte, quanto à avaliação e temporalidade. Acentua-se que o processo avaliativo de estudantes com deficiência intelectual pode tornar-se mais criterioso mediante a elaboração de um currículo adaptado (BRASIL, 2000a), apesar desse não ser indicado no Material 1.

MATERIAL INSTRUCIONAL 2 – O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Trata-se de um documento base, também elaborado pela UFC, com o objetivo de instrumentalizar o professor do AEE sobre como realizar a avaliação e o acompanhamento do aluno com DI no ensino comum. O documento postula que o AEE seja realizado essencialmente nas SRM, e que a prática do professor seja composta de atividades coerentes com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno com DI (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

O Material 2 parte do pressuposto de que o professor já conhece o conceito do AEE. Provavelmente por esse motivo, inicia a discussão apontando dados sobre a prática do professor de AEE com o aluno com deficiência intelectual. Após a exposição de conceitos, formas de avaliação e acompanhamento desse aluno pelo professor do AEE, o texto cita como exemplo o caso de um aluno, explicitando na prática como podem ser realizados os passos abordados anteriormente. O AEE propriamente dito, o professor que nele atua e o aluno com deficiência intelectual são os elementos centrais desse material. Faz-se válido nessa análise o apontamento de Garcia e Michels (2011) sobre o abandono do conceito de Educação Especial (EE) enquanto proposta pedagógica. Apesar de o documento ter sido encomendado pela SECADI e ter em seu título “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” o termo sequer aparece ao longo do texto. A impressão é de que o termo EE vai sendo, aos poucos, sobreposto nos documentos oficiais pelo conceito de Atendimento Educacional Especializado.

INTERAÇÃO PROFESSOR DO AEE E PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM

O documento frisa a importância da presença de relacionamento entre o professor responsável pelo AEE e o professor da sala comum. Este é justificado pelo motivo de ser o professor da sala de aula comum quem pode fornecer dados importantes sobre o desenvolvimento do aluno em relação às diferentes disciplinas e como este se relaciona com o “saber”. Contudo, o material foca em um relacionamento unidirecional ao afirmar que “[...] o professor do AEE deve procurar ouvir as dificuldades encontradas por esse professor para ensinar ao aluno com deficiência intelectual” (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.18). Portanto, fica como responsabilidade do professor do AEE estabelecer e manter contato com o professor de sala de aula comum, não sendo apontada a importância da iniciativa desse último em procurar o professor do AEE para conhecer as habilidades e os conteúdos que estão sendo desenvolvidos em seu alunado durante o acompanhamento nas SRM.

CURRÍCULO ESCOLAR: ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O Material 2 não faz qualquer referência à adaptação ou adequação curricular, não sendo possível a análise desse item.

AValiação DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELCTUAL

A proposta principal do documento é de que a avaliação do aluno seja realizada pelo professor do AEE em três grandes esferas: na sala de aula (comum), na família e na sala de recursos multifuncionais. Na sala de aula comum os pontos principais que devem ser observados são o relacionamento interpessoal, a questão dependência/autonomia e a necessidade de recursos, os equipamentos e materiais para a acessibilidade ao conhecimento.

O professor deve obter informações em conversas com os pais ou responsáveis sobre o desempenho do aluno em atividades domésticas, se este manifesta interesse por conteúdos escolares. Devem, também, ser avaliados o comportamento, a comunicação e interação do aluno com seus familiares. O documento ressalta novamente a importância de se verificar a presença de “atitudes” em relação à dependência/autonomia do aluno.

Na sala de recursos multifuncionais o aluno deve ser avaliado quanto a seus “[...] aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da afetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber” (GOMES; FIGUEIREDO, 2010, p. 10). São apresentados exemplos de estratégias para a avaliação de cada uma dessas áreas citadas. Em relação aos aspectos sócio afetivos, devem ser analisadas a motivação do aluno e a construção do autoconceito, chamadas no texto de “criação da imagem de si mesmo”. De acordo com o documento, a importância dessa avaliação reside no fato de que muitos alunos com deficiência intelectual podem apresentar baixa autoestima, o que interfere na motivação para o aprendizado e na resolução de problemas.

Por fim, ressalta-se no material a presença da concepção psicoeducacional da deficiência. De acordo com Mendes, Ferreira e Nunes (2002), essa concepção pode ser identificada quando se explica a deficiência “[...] a partir de diferentes teorias psicológicas de aprendizagem e desenvolvimento humanos na sua relação com o processo educacional aí se incluindo a avaliação e outros aspectos didático-pedagógicos do ensino especial propriamente dito”. A avaliação proposta pelo material em tela (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010) coloca demasiado enfoque na avaliação de todos os aspectos do indivíduo com deficiência intelectual, esquecendo-se de propor também uma apreciação do ambiente escolar e das práticas pedagógicas. Essas concepções vão ao encontro do apontamento de Omote (1996), quando afirma que não é tarefa simples abandonar a consolidada concepção de que é preciso realizar intervenções diretamente com o PAEE, pela crença de que a deficiência está localizada nele, independentemente das características do meio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica dos materiais instrucionais na área da DI, disponíveis no site do MEC/SECADI e utilizados na formação de professores para o AEE, permitiu a identificação de dois documentos (GOMES; et al, 2007; GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010).

Sobre o AEE verificou-se no Material 1 e 2 uma tentativa de delimitação desse serviço. O Material 2 teve como diferencial a apresentação de um caso de ensino e a

explicitação detalhada de como deve ser o AEE, com referência no estudo desse caso. No tocante à interação dos professores de educação especial e da classe comum, no Material 1 fica apenas subentendida; já no Material 2, é expressa como atribuição de uma das partes, o que pode comprometer a atuação colaborativa dos profissionais, devido à hierarquização de papéis (MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011).

Em relação ao currículo e à adaptação curricular, no Material 1 os autores mostram-se contrários a essa ideia, mas apesar disso propõem atividades para serem realizadas em sala de aula, pressupondo adaptação, porém, destinada a toda a turma.

No que concerne à avaliação, o Material 1 ressalta a dificuldade histórica para caracterização da deficiência intelectual e, assim como o Material 2, expõe a avaliação pedagógica no AEE e na classe regular como necessária para respaldar o plano de ação nos dois contextos. Entretanto o próprio conceito de DI é pouco problematizado, assim como há pouco questionamento sobre como esses alunos são identificados. E assim, a deficiência intelectual aparece como fato e como uma condição centrada no aluno que requer determinadas condições para aprender.

Avalia-se que, de um modo geral, os materiais analisados perpassaram algumas temáticas importantes relacionadas à deficiência intelectual. Conquanto, como materiais instrucionais destinados à formação de professores para o AEE de quase todo o território nacional, sendo, em alguns casos, embasamento único, (a) necessidade de adequações curriculares;; (b) critérios sobre os procedimentos para caracterização dessa área de deficiência; (c) delimitação e direcionamentos mais expressivos sobre o que é o AEE, como deve ser realizado e sobre a atuação de professores de educação especial no modelo de coensino; a despeito desses serem previstos em documentos legais (PCN, 1998; BRASIL, 2000a, 2000b, 2008, 2009; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; VELTRONE, 2011) e na literatura da área; podem ter sido negligenciados ou preteridos, em razão de um posicionamento político e teórico radical de alguns de seus autores (MENDES, 2006). Olha o tamanho deste parágrafo. O leitor se perde nele! Tentei itemizar para facilitar o entendimento.

Conclui-se, ainda, que os dois materiais instrucionais oferecem pouca clareza sobre como deve ser o AEE para o aluno com deficiência intelectual, além de repassarem um conceito monolítico e simplista dos estudantes com “deficiência intelectual”, quando esses variam enormemente em suas característica desenvolvimentais, e engloba desde indivíduos com dificuldades menores e circunscritas ao contexto escolar, até uma parcela de indivíduos com limitações em vários domínios e que precisam de apoios intensivos e extensivos. Nesse sentido, ambos os materiais instrucionais veiculam uma mensagem de que um estudante com deficiência intelectual é aquele com prejuízos mais leves, que pouco difere dos estudantes em geral, e que tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Pelo exposto sugere-se a realização de novas pesquisas bibliográficas, para a (re)análise de materiais instrucionais destinados à formação de professores de educação especial nos cursos implementados no formato EaD, já que esta modalidade de formação é incentivada e financiada pelo MEC. Espera-se que os achados nesses estudos possam, de algum modo, contribuir para as discussões sobre a elaboração de materiais instrucionais coerentes com as políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, p. 36, 1996. Legislação Federal.
_____. **Ministério da Educação.** Parâmetros curriculares nacionais – adaptações

curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: SEF; SEESP, 1999.

_____. **Ministério da Educação**. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola alunos com necessidades especiais. Adaptações Curriculares de Grande Porte, cartilha 5. MEC; SEESP, 2000a.

_____. **Ministério da Educação**. Projeto Escola Viva. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola alunos com necessidades especiais. Adaptações Curriculares de Pequeno Porte, cartilha 6. MEC; SEESP, 2000b.

_____. **CNE. CEB**. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: 2001.

_____. **Decreto nº 5296 de 2 de Dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: 2004

_____. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1**, de 15 de maio de 2006a. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. *Evolução da Educação Especial no Brasil*. Brasília, 2006b. Disponível em: <

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>> Acesso em: 12 de jul. de 2013

_____. **MEC/SEESP**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **CNE. CEB**. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: 2009.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Projeto político pedagógico de curso de especialização lato sensu em atendimento educacional especializado – AEE. Brasília: 2009/2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826> Acesso em: 12 de mai. de 2013.

_____. **Decreto 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, Brasília, 2011.

BUENO, J.S.G. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação**, v.3, n.5, p.7-25, 1999.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ago, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. **Pesquisa Qualitativa**: tipos Fundamentais. In: Revista de Administração de Empresas. v. 35, n. 3, p. 20-29. mai/jun, 1995.

GOMES, A. L. L. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Mental. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. V.; POULIN, J. R. e FIGUEIREDO, R. V. **O Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: MEC/SEESP/UFCE, 2010.

LEITE, L. P. Educador Especial: Reflexões e críticas sobre sua prática pedagógica. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.10, n. 2, p.131-142, jan, 2004

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.18, n.3, p.487-506, set, 2012.

MAIA, A. C. B.; FONSECA; M. L. Quociente de inteligência e aquisição de leitura: um estudo

- correlacional. **Psicol. Reflex. Crit.**, vol. 15, nº. 2, p. 261-270, 2002.
- MANTOAN, M. I. E. **Todas as crianças são bem vindas à escola**. Campinas: UNICAMP, 2000. Texto mimeografado.
- MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Roteiro de análise de teses e dissertações. PRODISC IV- FAPESP/ **Relatório final**, 2002
- _____. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006.
- _____; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. In: **Educ. Ver.**, n. 41, p. 80-93, 2011.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1996.
- _____. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004.
- UFSCAR. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em educação especial**. São Carlos: UFSCar e REUNI, 2012. Disponível em: < <http://www.cech.ufscar.br/eesp/arquivos/projeto-politico-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2013
- UFSM. **Educação Especial - Licenciatura Plena**. s.d. Disponível em: < http://sucuri.cpd.ufsm.br/_cursos/ce/edu_esp.php>. Acesso em: 10 de Jun. de 2013
- VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciência Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- YOGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madri-ES: Visor Dis., 1995.

Recebido em: 22/09/2015

Aprovado para publicação em: 05/07/201633